



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Wartość kontaktów międzynarodowych w kształceniu studentów pedagogiki i dzieci (w kontekście własnych doświadczeń pedagogicznych)

Author: Beata Oelszlaeger-Kosturek

Citation style: Oelszlaeger-Kosturek Beata. (2014). Wartość kontaktów międzynarodowych w kształceniu studentów pedagogiki i dzieci (w kontekście własnych doświadczeń pedagogicznych). W: U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), "Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości. T. 1" (S. 223-243). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Wartość kontaktów międzynarodowych w kształceniu studentów pedagogiki i dzieci (w kontekście własnych doświadczeń pedagogicznych)

Podjęty przeze mnie wątek kształcenia języków obcych w klasach początkowych to swego rodzaju retrospektywny wgląd we własną pedagogiczną pracę i jej rezultaty¹. Stanowi przy tym kontynuację i zakończenie cyklu opracowań, który rozpoczęłam wraz z wprowadzeniem języka obcego do klas pierwszych². Wymieniając z imienia i nazwiska osoby (a wśród nich Redaktorkę serii *Nauczyciele-Nauczycielom*, dr Broni-

¹ Tekst ten w pewnym zakresie wpisuje się w metodologiczne aspekty pamiętnikarstwa nauczycielskiego i stosowania metody autobiograficznej w badaniach pedagogicznych. Zob. m. in.: W. Dróżka: *Podstawy teoretyczno-metodologiczne badań nad młodym pokoleniem nauczycieli*. W: *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Red. T. Lewowicki. Warszawa-Cieszyn, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego, Filia w Cieszynie, 1995, s. 157; Zob. także: Taż: *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2002; J. Szempruch: *Educational Research Versus Concepts of Pedagogical Theory and Practice in the Professionalisation of the Teaching Profession*. W: *Education of Tomorrow. Contemporary Education and Its Contexts*. Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2011.

² Są wśród nich następujące teksty: B. Oelszlaeger: *Język obcy w edukacji wczesnoszkolnej – nowe oblicze edukacji jutra*. W: *Edukacja jutra*. Red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, *Proces wychowania w szkole i poza nią*. Sosnowiec, Wyższa Szkoła Humanitas, 2010, s. 78–85; Taż: *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci*. W: *Perceptualno-motoricne uczenie sa v predprimarneje edukaciji v kontekste sucasnej kurikularnej reformy. Zbornik z vedecko-odborneje konferencie s medzinarodnou ucastou*. Red. M. Podhajecka, M. Minova. Prešov 2010, s. 155–169; Taż: *Nauczanie języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej (z perspektywy nauczycielskich doświadczeń)*. W: *Nauczyciel i uczniowie w przestrzeni edukacyjnej*. Red. J. Szempruch, M. Parlak, E. Zyzik. Kraków, Wydawnictwo LIBRON, 2011, s. 210–225; Taż: *Refleksje o nauczaniu języka obcego nowożytnego w klasach początkowych*. „Kwartalnik Edukacyjny” 2011, nr 1, s. 48–69.

sławę Dymarę), które wspierały moje pedagogiczne – innowacyjne i językowe – doświadczenia w edukacji wczesnoszkolnej oraz w kształceniu przyszłych nauczycieli dla tego właśnie etapu kształcenia, chciałabym Im w ten sposób podziękować.

Rok szkolny 2009/2010 był czasem przełomowym w polskim systemie edukacji, zwłaszcza dla dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej. Zmiany, które naruszyły porządek wprowadzony reformą w 1999 roku³ w zakresie pierwszego etapu edukacji, dotyczyły między innymi rodzajów (obszarów) edukacji. W podstawie programowej dla tego etapu kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej – określono między innymi wykaz wiadomości i umiejętności dla ucznia kończącego klasę pierwszą i trzecią w zakresie: (1) edukacji polonistycznej; (2) języka obcego nowożytnego; (3) edukacji muzycznej; (4) edukacji plastycznej; (5) edukacji społecznej; (6) edukacji przyrodniczej; (7) edukacji matematycznej; (8) zajęć komputerowych; (9) zajęć technicznych; (10) wychowania fizycznego; (11) etyki (w klasie trzeciej – dodatkowo w zakresie: (12) języka mniejszości narodowej lub etnicznej; (13) języka regionalnego)⁴.

Właśnie zamieszczenie treści z **języka obcego nowożytnego**, jako obligatoryjnego w nauczaniu od klasy pierwszej, ponadto w kolejności zaraz po języku ojczystym, przyjął z dużą dozą zrozumienia wagi tej decyzji, a także – nie ukrywam, z dużym zadowoleniem. Sądję, że różne możliwe sposoby, środki i formy realizacji tego zakresu edukacji jednocześnie mogą stanowić o cechach i zakresie **pedagogiki współbicia**⁵, tej koncepcji pracy, w której nauczyciele oraz dzieci, wykładowcy i studenci współdziałają w kierunku poszukiwania oraz odkrywania **edukacji adresowanej do każdego dziecka**.

Kwestia nauczania dzieci od najmłodszych lat języka obcego była tą, na którą zwróciłam uwagę podczas studiów pedagogicznych w latach 1981–1986. Działając w Kole Sympatyków Kultury Francuskiej przy Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, uczyłam języka francuskiego w dwóch cieszyńskich przedszkolach (nr 16 i nr 4). Zajęcia te odbywały się w grupach sześciolatków dwa razy w tygodniu i trwały 20 minut. Realizowałam własny program autorski, bazujący na **grach i zabawach ruchowych** o charakterze dydaktycznym⁶. Miłą konsekwencją tego rodzaju działalności Koła była możliwość wzięcia udziału w miesięcznej **praktyce szkolno-językowej** w Lyonie (Francja) w 1983 roku. Skorzystałam z niej wraz z dziesięciorgiem innych studentów i grupą ponad dwadzieścioro dzieci (wtedy już uczniów klas I–III). Rozlokowano nas w rodzinach francuskich, codziennie spotykaliśmy się w małych grupach w stałych szkołach, do których przydzielono nas w zależności od miejsca czasowego pobytu we francuskich domach. Raz w tygodniu spotykaliśmy się w świetlicy środowiskowej w centrum Lyonu („Mercredi Loisirs”). Braliśmy też udział w wycieczkach turystycznych organizowanych między innymi przez grupę francuskich skautów.

Tak zdobyte doświadczenie w nauczaniu sześciolatków języka obcego, własne **zainteresowania lingwistyczne**, **praca nad doskonaleniem umiejętności językowych**,

³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129 z późn. zm; Dz.U. z 2003 r. Nr 189.

⁴ Poszczególne rodzaje edukacji podaje w porządku określonym w podstawie programowej. Zob. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Dz.U. z 15.01.2009 r. Nr 4, poz. 17.

⁵ O koncepcji tej pisze Bronisława Dymara, redaktorka serii wydawniczej *Nauczyciele-Nauczycielom*, a także inni autorzy. Seria liczy 21 tomów (1996–2011), które wydała Oficyna Wydawnicza „Impuls” w Krakowie.

⁶ Program ten realizowałam w latach 1983–1985.

a także doświadczenie w roli nauczyciela nauczania początkowego w pierwszych czterech latach pracy wpłynęły na zainicjowanie przeze mnie działalności Koła Języka Francuskiego w tej szkole, w której podjęłam pracę jeszcze podczas studiów w 1985 roku⁷. Koło to prowadziłam od roku szkolnego 1988/1989. Był to czas sprzyjający dla tego typu oddolnych ruchów nowatorskich w polskiej szkole, co świetnie rozpoznała w owym czasie dyrektorka szkoły, w której pracowałam, mgr Józefa Szatanik⁸.

Dość duże zainteresowanie działalnością Koła Języka Francuskiego, przejawiające się w dużej frekwencji dzieci na tych zajęciach, sprawiło, że utworzyłam dwie grupy – młodszą i starszą. Oczywiście treści zajęć w obu grupach były podobne, jednak zmieniłam metody i środki pracy dziećmi. Na potrzeby pracy z tymi grupami przygotowałam dwa odrębne programy pracy⁹.

Planując pracę Koła Języka Francuskiego dla starszej grupy dzieci na rok szkolny 1990/1991, w programie pracy Koła Języka Francuskiego odnotowałam m. in.:

Rok szkolny 1990/91 jest trzecim z kolei dla tej grupy uczniów spotkaniem z językiem francuskim. Znany jest więc im już klimat tego języka. Wydaje się, że nadszedł teraz dobry moment, by rozpocząć naukę języka francuskiego w sposób bardziej intensywny. W tym celu zostały zakupione podręczniki *Chez les Français* A. Mileckiego¹⁰.

Nauka będzie oparta na treściach tego właśnie podręcznika. Jest on adresowany do uczniów klasy siódmej, toteż – aby go dostosować do możliwości intelektualnych młodszych dzieci (w większości uczniów klas czwartych i piątych), każda lekcja z tego podręcznika będzie opracowywana (realizowana) w ciągu czterech zajęć Koła w danym miesiącu.

Oprócz podręcznika *Chez les Français* często będziemy sięgać do podręcznika *Język francuski dla dzieci* B. Czechowskiej. Uzupełnieniem wielu językowych zagadnień staną się:

- treści ujęte w takich pozycjach, jak: *30 activités pour 30 jours de vacances* (M. Gajos), *La petite maisonnette* (zbiór bajek rosyjskich w języku francuskim), *Le Français mon amour* (J.L. Godziszewski, I. Balińska), *Mówimy po francusku* (A. Platkow, M. Jaworowski), *Kuchnia francuska* (różne wydania);
- mapy, plany miast, albumy, książki o Francji, widokówki;
- zestaw trzech kaset magnetofonowych do podręcznika *Mówimy po francusku* oraz nagrania piosenek piosenkarzy francuskich i piosenek do nauki w języku francuskim¹¹.

⁷ Chodzi tu o Szkołę Podstawową Nr 4 w Żorach (województwo śląskie).

⁸ Mam tu na myśli działanie klas autorskich i klas z programami innowacyjnymi, wydawanie innych niż do tej pory podręczników szkolnych. Szczególnie początkujący nauczyciele otwierali swoje umysły na to, co nowe, inne. Próbowali zmieniać zastanę rzeczywistość szkolną, na tę nową, wynikającą między innymi ze zmiany systemu politycznego w kraju. Por. W. Śliwerska, B. Śliwerski (red.): *Edukacja w wolności*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1993.

⁹ To zainteresowanie nauką języka francuskiego znalazło także swój wyraz w zorganizowaniu dla chętnych dzieci półkolonii z językiem francuskim, które to odbyły się przy Szkole Podstawowej Nr 4 w Żorach w dniach od 16.07 do 27.07.1990 roku. W ich programie uwzględniono podobne treści kształcenia co w przypadku zajęć Koła Języka Francuskiego: gry, zabawy, wierszyki, wyliczanki, poznawanie kuchni francuskiej itp.

¹⁰ A. Milecki: *Chez les Français*. Cz. 1. Warszawa, WSiP, 1987.

¹¹ Podaję w kolejności występowania w tekście: B. Czechowska: *Język francuski dla dzieci w wieku od 8–12 lat*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1987; M. Gajos: *30 activités pour 30 jours de vacances*. Warszawa, WSiP, 1992; J.L. Godziszewski, I. Balińska: *Le Français mon amour*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1977; A. Platkow,

Aktualnie opracowywane zagadnienia znajdą swoje odzwierciedlenie na gazetce Koła.

Głównym celem na ten rok pracy w Kole Języka Francuskiego będzie jednak praktyczne (w mowie i piśmie) posługiwanie się językiem francuskim dla wyrażenia prostych myśli o sobie, rodzinie, kolegach, otoczeniu, kraju. Efektem będzie nawiązanie indywidualnej korespondencji z uczniami z Francji.

Oprócz wielu szczegółowych celów dotyczących nauki języka francuskiego zaplanowałam następujące **zadania** do realizacji:

- 1) systematyczne czytanie przekładów francuskiej literatury dla dzieci;
- 2) przygotowanie szkolnego apelu prezentującego działalność Koła Języka Francuskiego;
- 3) nawiązanie kontaktu z dziećmi z Francji – korespondencja zespołowa oraz indywidualna;
- 4) zorganizowanie zabawy dla młodszych uczniów w szkole, w ramach poznawania tradycji Święta Trzech Króli (La fête des Rois) – obchodzonego we Francji 6 stycznia¹²;
- 5) w miarę możliwości udział najaktywniejszych dzieci w imprezach organizowanych przez Koło Sympatyków Kultury Francuskiej przy Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie (np. w Dniach Kultury Francuskiej z okazji 10-lecia Koła Sympatyków Kultury Francuskiej);
- 6) lepsze poznanie kultury francuskiej poprzez włączanie do programu zajęć tańców i piosenek francuskich.

Poniżej przedstawiam szczegółowy zapis **treści** do realizacji w starszej grupie we wrześniu 1990/1991:

- przypomnienie poznanych słów i zwrotów, próba rozmowy;
- tłumaczenie listu od dzieci z Francji;
- pierwszy kontakt z podręcznikiem *Chez les Français*;
- praca z mapą Europy – wskazanie Francji z Paryżem, Polski z Warszawą;
- zaplanowanie pracy na wrzesień i październik: przygotowanie albumu o Paryżu na cele Koła Języka Francuskiego i o Warszawie dla przyjaciół z Francji;
- założenie zeszytów do zapisywania zdań, do wykorzystania w korespondencji;
- lekcja I i II (z podręcznika): ćwiczenia wymowy, czytanie; odmiana czasowników *être, habiter, parler*; zaimek wskazujący *ce*; zaimki osobowe akcentowane i nieakcentowane; zaimki przymiotne dzierżawcze; bogacenie słownictwa; zdania o schemacie składniowym: podmiot + łącznik + orzecznik; zdania przeczące; rodzaj żeński przymiotników; zwrot pytający: „Qu'est-ce que?”; przyimki: *dans, devant, derrière*;
- przygotowanie potrawy z kuchni francuskiej.

Ten ostatni punkt, powtarzający się w programie przynajmniej raz w miesiącu, był bardzo wyczekiwany przez dzieci. Z wielką radością przyrządzały zgodnie z przepisami francuskimi różne przysmaki z kuchni francuskiej.

M. Jaworowski: *Mówimy po francusku. Kurs dla początkujących z płytami i kasetami*, Warszawa, Wiedza Powszechna, 1977; B. Buczma, B. Bonik: *Kuchnia francuska na co dzień i od święta*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, 1988.

¹² H. Żmijewska: *Elementy realizowania w nauce języków obcych. Na przykładzie języka francuskiego*. Warszawa, WSiP, 1983, s. 48–49.

Dzieci chętnie uczestniczyły w zajęciach Koła – dodam, że w wolne soboty. Z perspektywy czasu sędzę, że duże zainteresowanie tego typu zajęciami, nie ukrywam – **z uczniami zdolnymi**, stanowiło przesłankę do decyzji o podjęciu próby nauczania języka francuskiego – innego niż do tej pory nauczanego w polskiej szkole (rosyjskiego). Inną przesłanką była moja osoba – nauczyciela nauczania początkowego i języka francuskiego równocześnie. Pod moim adresem dyrektorka szkoły, mgr Grażyna Owczarek skierowała propozycję nauczania tego języka, począwszy od klasy pierwszej w klasie, w której miałam być wychowawczynią (od roku szkolnego 1990/1991), oraz w innej, na zasadzie nauczyciela dochodzącego. Równocześnie w mojej klasie rozpoczęłam realizować innowacyjny program nauczania na bazie koncepcji Celestyna Freineta¹³. Wdrożenie obu **innowacji** do praktyki edukacyjnej wpłynęło na duże zainteresowanie dzieci i rodziców tego typu kształceniem. Bardzo dobrze układała mi się **współpraca z rodzicami**, którzy bywali częstymi gośćmi w klasie i szkole. Przede wszystkim zaś tego typu edukacja w wysokim stopniu wpłynęła na osiągnięcia szkolne dzieci. Dzieci były bardzo zainteresowane nauką języka francuskiego. Treści i cele autorskiego programu dostosowałam do ich **możliwości psychofizycznych i zainteresowań**. Posiłkowałam się w tym zakresie dostępną w owym czasie literaturą przedmiotu i jedynymi dostępnymi podręcznikami do nauczania języka francuskiego dzieci, autorstwa Barbary Czechowskiej¹⁴. Wraz z upływem czasu coraz częściej włączałam się w kolejne działania¹⁵. Nawiązywałam kontakty z osobami i instytucjami zajmującymi się wspieraniem idei nauczania języka francuskiego od najmłodszych lat. Zaczęłam też dysponować materiałami dydaktycznymi – oryginalnymi podręcznikami i zeszytami ćwiczeń w wersji francuskiej, sprowadzanymi bezpośrednio z Francji¹⁶. Odpowiednie ich fragmenty (na przykład historyjki obrazkowe, puzzle, krzyżówki) mogłam zastosować na lekcjach.

Nauczanie dzieci języka francuskiego rozpoczęłam od podstawowych zwrotów grzecznościowych i umiejętności zapytania o imię oraz wypowiedzenia własnego w języku francuskim (por. tabela 1). Zajęcia z języka francuskiego odbywały się w klasie pierwszej dwa razy w tygodniu i były **zintegrowane z nadrzędną tematyką**, realizowaną zgodnie z obowiązującym wtedy programem nauczania początkowego¹⁷. Wspierałam się też dostępnymi w owym czasie materiałami metodycznymi¹⁸.

¹³ C. Freinet: *O szkołę ludową. Pisma wybrane*. (wybór i oprac. A. Lewin, H. Semenowicz). Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, Ossolineum, 1976.

¹⁴ B. Czechowska: *Język francuski dla dzieci...*

¹⁵ Były to działania podejmowane z inicjatywy metodyka od nauczania języków obcych w Delegaturze Kuratorium Oświaty w Rybniku czy Alliance Française w Rybniku (na przykład przygotowałam jedną z uczennic klasy trzeciej, Aleksandrę Krześcińską, do Konkursu Poezji i Piosenki Francuskiej, jak również całą grupę dzieci uczących się języka francuskiego do prezentacji i piosenek francuskich).

¹⁶ Były to na przykład zeszyty ćwiczeń: J. Girardet, J. Schelle-Mervelay: *Il était... une petite grenouille. Activités*. T. 1 i 2. Paris, Clé international.

¹⁷ *Program nauczania początkowego. Klasy I–III*. Warszawa, Fundacja Rozwoju Edukacji Narodowej, 1992.

¹⁸ Zob. J. Czapka, C. Lisowska: *Przykładowy rozdział materiału dla klasy I*. „Nauczanie Początkowe” 1988/1989, nr 1–3.

Tabela 1. Realizacja treści programowych z różnych przedmiotów nauczania w pierwszym semestrze klasy pierwszej – pierwszy tydzień pracy

Tygodniowa tematyka zajęć i najważniejsze treści w zakresie różnych przedmiotów nauczania		
<p>Moi koledzy – imiona i nazwiska. Prawa i obowiązki pierwszoklasisty.</p> <p>Dbalność o ład, porządek i estetykę izby lekcyjnej.</p> <p>Poszanowanie sprzętów, książek i pomocy naukowych. Podział obowiązków – dyżurni klasowi</p>		
Język polski		
<p>1.–2. Swobodne wypowiedzi na temat rozpoczęcia roku szkolnego, praw i obowiązków ucznia. Nauka na pamięć wiersza pt. <i>Pierwszak</i>.</p> <p>3. Rozmowa na temat czytanych fragmentów książki Miry Jaworczakowej pt. <i>Jacek, Wacek i Pankracek</i>. Analiza i synteza słuchowa imion dzieci. Odwzorowywanie elementów liter.</p> <p>4. Wypowiedzi na temat wyglądu klasy, obowiązki dyżurnego na temat obserwacji wiersza pt. <i>Dyżurny</i>. Budowa modeli wyrazów.</p> <p>5. Ustne redagowanie zdań o podręcznikach do języka polskiego i ich poszanowaniu. Recytacja wiersza pt. <i>Smutny wierszyk</i>. Odwzorowywanie figur literopodobnych.</p> <p>6. Swobodne i ukierunkowane wypowiedzi na temat wyglądu szkoły na podstawie wycieczki. Kreślenie elementów liter.</p> <p>7.–8. Układanie zdań o przygodzie Witka na podstawie historyjki obrazkowej. Wyodrębnianie w mowie zdań, w zdaniach wyrazów. Różnicowanie samogłosek i spółgłosek. Kreślenie kół.</p>		
Język francuski	Środowisko społeczno-przyrodnicze	Muzyka
<p>Nauka zwrotów grzecznościowych: <i>bonjour, au revoir</i>.</p> <p>Piosenka na powitanie: <i>Bonjour</i>.</p> <p>Poznanie imion francuskich jako odpowiedników imion polskich. Zwrot: <i>Comment t'appelles – tu?</i> (<i>Comment tu t'appelles?</i>) <i>Je m'appelle...</i></p> <p>Piosenka: <i>Frère Jacques (Panie Janie)</i>.</p> <p>Rysowanie własnego portretu i wklejanie francuskiego imienia. Ćwiczenie krótkich dialogów.</p>	<p>Nasza klasa. Zachowanie na przerwie i w szatni.</p> <p>Obowiązki dyżurnych.</p>	<p>Śpiewanie tercji malej w dół <i>g-e</i> na dowolnych tekstach z zastosowaniem ćwierćnut i ósemek. Poznanie dźwięków niższych i wyższych.</p> <p>Słuchanie i naśladownictwo dźwięków. Poruszanie się w przestrzeni w rytmie ćwierćnut i ósemek. Piosenka: <i>Uczeń pierwszej klasy</i>.</p>
Plastyka	Praca, technika	Kultura fizyczna
<p>Jestem już pierwszakiem. Rysowanie.</p> <p>Linia i plama jako środki wypowiedzi plastycznej.</p>	<p>Zakładki do naszych podręczników.</p>	<p>Zorganizowanie grupy. Wdrażanie do wspólnej zabawy – dwuszereg, formy rzecznościowe, reagowanie na sygnał.</p>

Zauważyłam, jak ważne (z punktu widzenia efektywności nauczania tegoż języka francuskiego) było pełnienie przeze mnie obu funkcji jednocześnie – nauczyciela nauczania początkowego i francuskiego. Włączałam elementy języka francuskiego w codzienny tok lekcji, na przykład wykorzystując realizowaną tę samą tematykę, naturalnie wprowadzając lub utrwalając słowa i piosenki francuskie lub po prostu – dla uatrakcyjnienia ćwiczeń śródlekcyjnych.

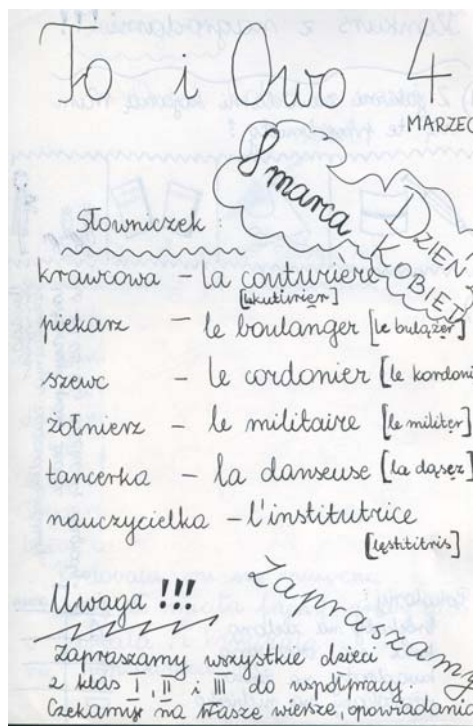
Jako nauczyciel języka francuskiego¹⁹ zaczęłam też aktywnie uczestniczyć w zebraniach metodycznych organizowanych przez Alliance Française w Rybniku. Przeprowadziłam lekcję otwartą dla nauczycieli języka francuskiego z różnych szczebli kształcenia w szkołach żorskich, rybnickich i okolicznych. Została ona wzbogacona wykładem i prezentacją oferty wydawniczej, firmowaną przez Instytut Francuski w Krakowie.

Zorganizowałam w mojej szkole macierzystej Festiwal Kultury Francuskiej²⁰, wpisując go zarówno w program działalności Koła, nauczania języka francuskiego w klasach pierwszych (potem starszych), jak i program współpracy z rodzicami. Zależało mi na tym, aby ci ostatni wiedzieli, jakie są metody pracy w związku z nauczaniem języka francuskiego, a także ich efekty. Oto program jednego z takich wydarzeń z 17 maja 1991 roku, w którym uczestniczył przedstawiciel Konsulatu Francuskiego w Krakowie, Dominique Écarneau:

1. *Bonjour* – piosenka na powitanie.
2. Kilka słów powitania.
3. *Frère Jacques* – piosenka.
4. Dialog – krótka prezentacja zastosowania zwrotu: *Comment tu t'appelles?*
5. *Nous sommes les petites naïnes* – piosenka i zabawa ruchowa (*My jesteśmy krasnoludki*).
6. *À Paris* – piosenka odśpiewana przez członków Koła Języka Francuskiego.
7. Dialog – krótka prezentacja zastosowania zwrotu: *Comment tu t'appelles?; Où habites-tu?; Qu'est-ce que c'est?; Voici...; Voilà...*
8. *Quand trois poules* – piosenka i zabawa.
9. *Voici la pule et le poussin...* – rymowanka.
10. *Le chat* – piosenka i zabawa.
11. *Le coq chante* – rymowanka i scenka teatralna.
12. *Au jardin de ma tante* – piosenka.
13. Dialog – krótka prezentacja zastosowania zwrotu: *Qu'est-ce que c'est?*
14. *Savez-vous planter les choux?* – piosenka i zabawa ruchowa zaprezentowana przez członków Koła Języka Francuskiego.
15. *Picotez, picota...* – rymowanka.
16. *Labado* – piosenka i zabawa ruchowa (*Labado*).
17. Dialog – krótka prezentacja wszystkich poznanych zwrotów (jw.).
18. *Sur le Pont d'Avignon* – piosenka i taniec poprzedzone doborem w pary po krótkich dialogach.
19. *Promenons-nous dans le bois...* – rymowanka i zabawa.
20. *Le petit poisson dans l'eau* – piosenka i zabawa.
21. *Trois petit chiens* – scenka teatralna w wykonaniu członków Koła Języka Francuskiego.
22. *Un jour dans sa cabanne* – piosenka i zabawa.

¹⁹ W latach 1991/1992 i 1992/1993 poproszono mnie też o prowadzenie lekcji z języka francuskiego w Liceum Ogólnokształcącym i SP 16 w Żorach.

²⁰ Do dzisiaj dysponuję nagraniem video z tego wydarzenia.



Rys. 1-4. Strony tytułowe gazetki „To i Owo” z 1992 roku



Fot. 1. Dzieci i goście z Francji z pierwszą wizytą oficjalną w polskiej szkole (źródło: archiwum autorki)



Fot. 2. Fragment występu dzieci dla gości z Francji (źródło: archiwum autorki)

Już w październiku (17–23.10.1994 r.; por. fot. 1 i 2) gościliśmy grupę francuskiej młodzieży, a w maju kolejnego roku pojechałam na tygodniowy pobyt do Cambrai wraz z uczniami z naszej szkoły, wtedy uczęszczającymi już do klasy piątej. Obie wizyty miały charakter krajoznawczy i turystyczny. Nie zabrakło w ich czasie także **elementów edukacyjnych**, co wynika z poniższego programu wizyty i kart pracy (por. rys. 5–8)²¹.

Program pobytu grupy dzieci z Francji (17–23.10.1994 r.)

- **poniedziałek, 17.10.:** przyjazd do szkoły (10.00–12.00):
obiad w szkolnej stołówce, przywitanie i przydzielenie dzieci francuskich do polskich rodzin
- **wtorek, 18.10.:** spotkanie przed szkołą:
9.30: wizyta u prezydenta miasta, spacer po mieście;
13.30: obiad w rodzinach;
16.00: spotkanie w szkole, rozgrywki sportowe (ewentualnie – ognisko);
- **środa, 19.10.:** wycieczka do kopalni soli w Wieliczce
7.30: zbiórka przed szkołą;
17.00: powrót;

²¹ Przygotowałam wtedy specjalne *dossier* z kartami pracy (por. rys. 3 i 4) dla każdego uczestnika wizyty. Były one uzupełniane zarówno po polsku, jak i po francusku podczas wspólnych wycieczek lub na koniec dnia, w rodzinnych domach, gdzie dzieci musiały sobie same radzić, porozumiewając się ze sobą po francusku.

przygotowujemy piknik

– **czwartek, 20.10.:** wycieczka – Cieszyn, Ustroń (Czantoria), Wisła, Salmopol;

10.00: zbiórka przed szkołą;

17.00: powrót;

przygotowujemy piknik

– **piątek, 21.10.:** wycieczka do Krakowa

9.00: zbiórka przed szkołą;

18.00: powrót;

przygotowujemy piknik

– **sobota, 22.10.:** dzień w rodzinach

16.00–19.00: dyskoteka w szkole;

– **niedziela, 23.10.:** wyjazd gości (około południa)

uroczyste pożegnanie w szkole

przygotowujemy piknik na podróż.

Wiele z obu wizyt udało mi się przenieść na szkolny grunt, głównie – w dalszym kształceniu uczniów – już jako ich nauczycielka francuskiego w klasie piątej. Moje kolejne lata pracy, od roku szkolnego 1997/1998, były związane już z Filią Uniwersytetu Śląskiego, gdzie udało mi się w ramach **bilateralnej umowy w zakresie programu Erasmus/Sokrates** nawiązać współpracę z wyższą uczelnią z Cambrai – Centre de Formation Pédagogique. Można powiedzieć, że doświadczenia z tej współpracy wyprzedziły ustalenia wynikające z dokumentów – deklaracji i komunikatów sygnowanych przez uczestników do spraw szkolnictwa wyższego w krajach europejskich, takich jak *Deklaracja Sorbońska* (z dnia 25.05.1998 roku), *Deklaracja Bolońska* (z dnia 19.06.2001 roku) i kolejne. W pewnym zakresie legły u podstaw Procesu Bolońskiego²².

CFP było w tym czasie autonomiczną placówką powołaną do kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa katolickiego we Francji. Instytucja ta nabyła prawa uniwersyteckie, współpracując z Université Catholique de Lille oraz dzięki współpracy z uczelnią polską i węgierską. Corocznie przyjmowała 30–40 studentów na dwuletnie studia, które stanowiły kontynuację wcześniej zakończonych studiów licencjackich. Dyrektor Centre de Formation Pédagogique, Emanuel Bastien, bardzo zaangażował się w tę współpracę i wymianę, podobnie jak ówczesny dyrektor Instytutu Pedagogiki w Filii UŚ, prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs. Pierwsza kurtuazyjna wizyta pod kątem nawiązania oficjalnych kontaktów odbyła się w cieszyńskiej uczelni w kwietniu 2000 roku. Wtedy też obie strony wymieniły się podstawowymi informacjami na temat funkcjonowania w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Podjęto myśl, aby **tematem wymiany uczynić:** „Kształcenie nauczycieli w zakresie edukacji wczesnoszkolnej w Polsce i na świecie (z elementami języków obcych)”. Dla polskiej uczelni i polskich studentów miał on być tym bardziej interesujący, że od dwóch lat (aż do roku 2008) mogli podjąć w cieszyńskiej Filii UŚ studia w zakresie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego ze specjalnością nauczania języka obcego – angielskiego i niemieckiego. Były plany właśnie odnośnie do języka francuskiego.

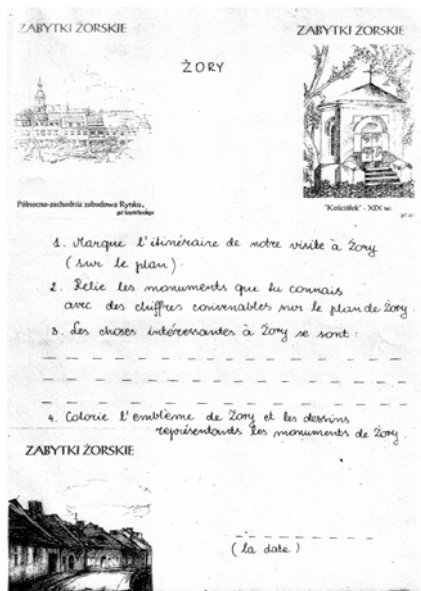
²² Por. A. Kraśniewski: *Proces Boloński to już 10 lat*. Warszawa, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2009, s. 8–9.



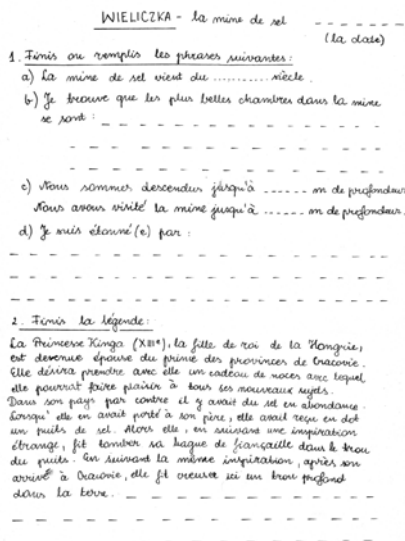
Rys. 6. Karta pracy z wycieczki do Cieszyna – po francusku (pomysł: B.O.)



Rys. 7. Karta pracy z wycieczki do Cieszyna – po francusku (pomysł: B.O.)



Rys. 8. Karta pracy z wycieczki do Wieliczki – po francusku (pomysł: B.O.)



Rys. 7. Karta pracy z wycieczki po Żorach – po francusku (pomysł: B.O.)

Ścisła współpraca i wymiana między obiema uczelniami trwała od 2001 do 2010 roku²³. Nawiązano wiele interesujących kontaktów zarówno zawodowych, jak i prywatnych.

W poniższej tabeli ujęłam wszystkie osoby i dostępne informacje na temat ich wizyt dydaktycznych w CFP de Cambrai oraz w cieszyńskiej uczelni.

Tabela 1. Lista uczestników wymiany między Instytutem Pedagogiki Filii UŚ (później Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji) w Cieszynie (PL) a Centre de Formation Pédagogique (później Institut de Formation Pédagogique) w Cambrai (F) w latach 2001–2010

Rok	Przybliżone daty pobytu	Imię, nazwisko, narodowość wykładowcy lub studenta	Miejsce wizyty	Tematyka wykładów i zajęć dydaktycznych
2001	1–7.10.	mgr Beata Oelszlaeger, PL	Cambrai	<i>La pédagogie Freinet mise en œuvre à l'école primaire en Pologne</i>
	wrzesień–grudzień	Agata Szkatuła (studentka, PL)	Cambrai	<i>Système éducatif et Pédagogie à l'école primaire en France</i>
	wrzesień–grudzień	Ewelina Hercel (studentka, PL)	Cambrai	<i>Système éducatif et Pédagogie à l'école primaire en France</i>
	22–26.10.	prof. Patrick Lemaire, F	Cieszyn	<i>Le système éducatif français de la maternelle à l'Université</i> <i>L'éducation Physique et Sportive</i>
	22–26.10.	Céline Danel – Rosa Flamengo et Clotilde Barré (studentki, F)	Cieszyn	
2002	18–23.03.	dr Urszula Szuścik, PL	Cambrai	<i>L'image de l'enfant dans ses représentations plastiques</i>
		mgr Aleksandra Żołnowska, PL	Cambrai	<i>Le système éducatif polonais</i>
	wrzesień–grudzień	Marta Wójcik (studentka, PL)	Cambrai	<i>Système éducatif et Pédagogie à l'école primaire en France</i>
	wrzesień–grudzień	Katarzyna Wolińska (studentka, PL)	Cambrai	<i>Système éducatif et Pédagogie à l'école primaire en France</i>
	19–26.10.	prof. Ghislaine Eloire, F	Cieszyn	<i>Pourquoi et comment enseigne les Mathématiques? Application au système Educatif Français</i>
	19–26.10.	prof. Jean-Michel Eloire, F	Cieszyn	<i>L'éducation musicale en France</i>
	19–26.10.	Fanny Buksa, Emmanuelle Buksa, Nathalie Lasne, Stephan Chojean, Anne-Sophie Pinot, Delphine Dacheux (studenci, F)	Cieszyn	
2003	wrzesień–grudzień	Krystyna Jańczak (studentka, PL)	Cambrai	<i>Système éducatif et Pédagogie à l'école primaire en France</i>
	18–25.10.	Prof. Christine Dambrune, F	Cieszyn	<i>Les analyses de pratique</i>
	18–25.10.	prof. Jeanne-Marie Dineur, F	Cieszyn	<i>Qu'est ce que la pédagogie active en langues?</i>
	18–25.10.	Laëtitia Coupé, Nathalie Turpin, Sophie Duez, Gwénaëlle Herbaut, Nathalie Pirart, Sylvie Brognard (studentki, F)	Cieszyn	

²³ Zob. B. Oelszlaeger: *Francuzi w Cieszynie*. „Gazeta Uniwersytecka” 2002, nr 4; Taż: *Les Français à Cieszyn*. „CFP Infos” 2002, nr 27.

2004	26.03–3.04.	dr Barbara Grabowska, PL	Cambrai	<i>Les tâches à l'école à la veille de l'entrée de Pologne dans l'Union Européenne</i>
	26.03–3.04.	dr Tadeusz Kania, PL	Cambrai	<i>Les problèmes des jeunes en Silésie (Démographie – Sociologie – Pédagogie) L'Église en Silésie</i>
	26.03–3.04.	dr Beata Oelszlaeger, PL	Cambrai	<i>Les manuels dans l'enseignement primaire comme une des plusieurs sources des informations</i>
	wrzesień–grudzień	Danuta Noras (studentka, PL)	Cambrai	
	19–26.10.	prof. Chantal Malpoux, F	Cieszyn	<i>L'Education au développement et à l'Universel La Pédagogie de projet à l'école élémentaire</i>
	19–26.10.	Catherine Barbier, Anne Duban, Virginie Soudan, Annie-Claude Danzel d'Aumont, Patricia Ziolkowski, Anne-Sophie Piau (studentki, F)	Cieszyn	
2005	maj	dr Agata Cabała, PL	Cambrai	<i>– Le rôle des phrases conditionnelles dans l'enseignement primaire. – Les compétences développées chez les étudiants en pédagogie à l'Université de Silésie – filiale de Cieszyn.</i>
	wrzesień–grudzień	Karolina Szołtysek (studentka, PL)	Cambrai	<i>Système éducatif et Pédagogie à l'école primaire en France</i>
	wrzesień–grudzień	Magdalena Laskowska (studentka, PL)	Cambrai	<i>Système éducatif et Pédagogie à l'école primaire en France</i>
	październik	prof. Dominique Maerten, F	Cieszyn	<i>L'Ecole catholique et l'enseignement des différentes religions dans une France laïque</i>
	październik	Valérie Carton, Emeline Danna, Aurélie Rondin, Aurore Ducarne-Cuvelier (studenci, F)	Cieszyn	
2006	1–7.04.	dr Jolanta Skutnik, PL	Cambrai	<i>Musée d'art autant qu'une espace d'éducation. Musée d'art contemporain – espace du dialogue.</i>
	16–21.10.	dr Andrzej Kasperek, PL	Cambrai	<i>Evolution de la religion dans la Pologne d'aujourd'hui</i>
2007	26–3.05.	prof. Jean-Jacques Eletufe, F	Cieszyn	<i>Le système éducatif français</i>
	26–3.05.	Mélanie Lemaire, Fanny Laforge, Marie Ducourant, Laetitia Hennart, Lucie Dewelter, Gaëlle Bonnet (studenci, F)		

	23–30.10.	prof. Ghislaine Eloire, F	Cieszyn	<i>Pédagogie des mathématiques « Enseigner par la résolution de problèmes »</i>
	23–30.10.	prof. Jean-Michel Eloire, F	Cieszyn	<i>Connaissance des systèmes éducatifs « L'éducation musicale en France »</i>
	23–30.10.	Studenci, F (brak danych)		
	wrzesień–grudzień	Aleksandra Gancarz (studentka, PL)	Cambrai	<i>Système éducatif et Pédagogie à l'école primaire en France</i>
2008	19–26.04.	mgr Maria Stec, PL	Cambrai	<i>L'enseignement des langues à l'école primaire</i>
2009	19–26.03.	prof. Jeanne-Marie Dineur, F	Cieszyn	<i>«Comment apprendre les langues dans leur contexte culturel ? » Routes or roots</i>
	3–8.05.	dr Beata Oelszlaeager, PL	Cambrai	<i>L'éducation maternelle et primaire en Pologne</i>
2010	1–8.05.	mgr Aleksandra Gancarz, PL	Cambrai	<i>approche de la culture polonaise par l'éducation interculturelle</i>
	1–8.05.	dr hab., prof. UŚ Urszula Szućlik PL	Cambrai	<i>Comment apparaît le signe plastique ans la créativité de l'enfant au niveau du dessin</i>

Jak wynika z zestawienia, łącznie w wymianach polsko-francuskich wzięło udział osiemnastu wykładowców (kilka osób dwa lub trzy razy) i ponad sześćdziesiąt studentów.

Ze względu na oczywiste różnice wynikające z organizacji studiów i programów kształcenia zdecydowano o innej, niż to się zwykle praktykuje w programach Sokrates/Erasmus, formule współpracy i wymiany studentów. Studentki z Polski wyjeżdżały na czteromiesięczne studia w CFP w Cambrai i uczestniczyły w zajęciach objętych programem tejże uczelni. Oprócz tych zajęć realizowały staże pedagogiczne w kilku szkołach. Obserwowały, a także przeprowadzały zajęcia edukacyjne dla uczniów klas młodszych (nawiązując do polskiej tradycji i kultury).

W związku z problemem nieznamomości języka polskiego przez studentów i wykładowców francuskich zdecydowano się na organizowanie ich pobytu w Polsce inaczej, niż to zwykle się praktykuje w ramach programu Erasmus. Zapraszaliśmy na tygodniowy pobyt jednocześnie grupę studentów i wykładowców. Oprócz wykładów francuskich profesorów program wizyty obejmował zajęcia praktyczne dla studentów francuskich w ramach zdobywania przez nich kwalifikacji językowych w zakresie języka angielskiego i niemieckiego. Przeprowadzali więc w jednej ze szkół podstawowych krótkie zajęcia dla uczniów klas I–III z wybranego języka obcego (por. fot. 3 i 4).

Goście z Francji uczestniczyli także w wielu zajęciach dydaktycznych realizowanych w uczelni dla studentów edukacji wczesnoszkolnej, np. w zajęciach muzycznych, warsztatach ceramicznych, lektoracie z języka francuskiego, zajęciach z metodyki nauczania języka polskiego i matematyki.

Wczesne nauczanie dzieci języków obcych stało się dla wielu europejskich systemów edukacyjnych codzienną praktyką – wprowadzono je, tak jak w Polsce, do obowiąz-

kowego programu nauczania²⁴. Decyzje takie wynikają z pewnością z raportów oświatowych²⁵, ale przede wszystkim – z **cech rozwoju psychofizycznego** dziecka od najmłodszych lat.



Fot. 3 i 4. Zajęcia z języka angielskiego prowadzone przez studentki francuskie w polskiej szkole
(źródło: archiwum autorki)

Cechy te, analizowane w zakresie różnych teorii psychologicznych, w mniejszym lub większym stopniu przystają do pedagogiki wczesnoszkolnej, w tym – wczesnego nauczania języków obcych. Teorie, stanowiące filary w edukacji dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w zakresie rozwoju umysłowego, to teoria J. Piageta i L.S. Wygotskiego²⁶. Dały one wiele wskazówek pedagogom dla właściwej organizacji uczenia się dzieci. W pedagogice znane są także inne koncepcje psychologiczne, dzięki którym proces edukacji przebiega na miarę możliwości i potrzeb dzieci. Jedną z nich, coraz bardziej

²⁴ M. Pamuła: *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna, 2003, s. 43.

²⁵ Zob. m.in. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 1997.

²⁶ Por. m.in. D. Klus-Stańska: *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009; H. Krause-Sikorska: *Determinanty rozwoju*. W: *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Red. H. Sowińska, R. Michalak. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004; M. Pamuła: *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna, 2003; M. Żytko: *Psychologiczne podstawy procesu kształcenia dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. W: *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego. Materiały z krajowej konferencji 9–11 maja 1985 r.* Red. M. Jakowicka. Wydawnictwo WSP w Zielonej Górze, Zielona Góra 1987.

znaną we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, jest **koncepcja inteligencji wielorakich H. Gardnera**. Zgodnie z nią na tempo i zakres rozwoju dziecka mają wpływ inteligencje wielorakie, przeważający ich rodzaj u danego dziecka. H. Gardner wyróżnił inteligencje: językową, matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, muzyczną, przyrodniczą, intrapersonalną, interpersonalną, egzystencjalną²⁷.

Mając na uwadze naukę języka obcego przez dzieci w wieku 6–9 lat, warto zwrócić uwagę na cechy inteligencji językowej. Dzieci, u których dominuje ten typ inteligencji, jak piszą autorki koncepcji wielointeligentnej edukacji dla dziecka, „mają łatwość uczenia się słów w językach obcych”²⁸. Poza tym, analizując cechy innych rodzajów inteligencji, można wskazać na fakt, że ucząc się języka obcego, dzieci wykorzystują i rozwijają także:

- inteligencję matematyczno-logiczną, bo np. lubią zagadki, lubią przeliczać różne rzeczy;
- inteligencję ruchową, bo np. lubią zabawy ruchowe, w czasie rozmowy używają mowy ciała, gestykulują;
- inteligencję wizualno-przestrzenną, bo np. mają pamięć obrazową lubią rysować, rozumieją schematy rysunkowe;
- inteligencję muzyczną, bo np. lubią śpiewać, mają swoje ulubione piosenki, melodie;
- inteligencję przyrodniczą, bo np. są ciekawe świata, zbierają obrazki o tematyce przyrodniczej;
- inteligencję intrapersonalną, bo np. umieją wyrazić swoje uczucia;
- inteligencję interpersonalną, bo np. lubią i potrafią pracować w grupie; są komunikatywne²⁹.

Poza implikacjami wynikającymi dla edukacji małego dziecka z koncepcji wielorakich inteligencji w pracy nauczycielskiej trzeba pamiętać, że w wieku 6–9 lat dziecko charakteryzuje myślenie konkretne oraz pamięć mechaniczna. Nauka drugiego języka, języka obcego słusznie została wprowadzona do kanonu obszarów edukacyjnych, obowiązkowych do realizacji w szkole od pierwszej klasy. Wskazują na to badania naukowe, a wśród nich te, na które powołuje się H.R. Schaeffer, podając jako przykład dzieci chińskich i koreańskich imigrantów w Stanach Zjednoczonych. Okazuje się, że te z nich, które przybyły tam przed 7. rokiem życia, władają językiem angielskim podobnie jak rodowici Amerykanie. W późniejszym wieku jest to o wiele trudniejsze³⁰.

Nauka języka obcego, tak jak i w zakresie innych obszarów edukacyjnych, powinna zatem bazować na konkretnych obiektach i sytuacjach, np. osobach (rodzina, rówieśnicy, nauczyciel), rzeczach (dom, szkoła, podwórko). Wiedzy o tym, jak nauczać języka obcego, dostarcza glottodydaktyka, nauka wskazująca odpowiednie me-

²⁷ Podają za: A. Kopik, M. Zatorska: *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*. Kielce, Europejska Agencja Rozwoju, 2010, s. 18–19. Zob. też: E. Marek: *Rozwijanie wielorakich inteligencji dzieci w edukacji elementarnej*. W: *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*. Red. B. Grzeszkiewicz. Szczecin, PRINT GROUP Daniel Krzanowski, 2006.

²⁸ A. Kopik, M. Zatorska: *Wielorakie podróże...*, s. 21.

²⁹ Por. tamże, s. 21–23.

³⁰ H.R. Schaeffer: *Psychologia dziecka*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 310.

tody nauczania – bezpośrednie i pośrednie. Szczególnie ta pierwsza kategoria metod znajduje swoje zastosowanie w kształceniu zintegrowanym (i wcześniej), gdyż opierają się na zasadach dominacji języka mówionego i nabieraniu sprawności językowej w czasie naturalnego kontaktu z danym językiem; wprowadzania słownictwa między innymi na podstawie dialogów; łączeniu zagadnień językowych z materiałem wizualnym³¹.

W kształceniu zintegrowanym łatwo jest podjąć tego typu nauczanie, jeśli nauczyciel-wychowawca jest jednocześnie nauczycielem języka obcego. Jednak jest to możliwe i wówczas, gdy po prostu obaj współpracują ze sobą, są zaangażowani w osiąganie sukcesów przez dzieci. Metody bezpośrednie w nauczaniu języka obcego są także naturalnymi i łatwymi do zastosowania metodami we wstępnej nauce języka obcego, na przykład na zajęciach pozalekcyjnych (co wykazałam wyżej na przykładzie Koła Języka Francuskiego).

Najważniejszym zadaniem szkoły we wczesnym nauczaniu języka obcego dzieci jest przede wszystkim zainteresowanie ich językiem obcym, obcą kulturą i tradycją, innymi ludźmi, a programy językowe powinny być spójne z programami edukacyjnymi dla klas I–III. Powinny w swej strukturze zawierać:

- cele edukacyjne (obejmujące kwalifikacje kluczowe);
- cele ogólnowychowawcze (uwzględniające kształtowanie u dzieci postaw oraz motywację do nauki języka obcego; kompetencji interkulturowej);
- cele nauczania języka obcego (na wstępnym etapie nauki koncentrujące się na doskonaleniu umiejętności artykulacyjnych, osłuchaniu z językiem obcym);
- treści i działania edukacyjne (dotyczące między innymi życia dzieci w innych krajach, wytworów kultury i techniki, tańców, zabaw);
- tematy i słownictwo (najlepiej – osadzone w rzeczywistości bliskiej dziecku, sprzężone z realizowaną w klasie tematyką nadrzędną);
- funkcje komunikacyjne (dotyczące umiejętności prowadzenia krótkich dialogów, stosowanie zwrotów grzecznościowych itp.);
- kategorie gramatyczne (odpowiednie do możliwości intelektualnych osób uczących się, obejmujące przede wszystkim liczebniki główne, proste przymiotniki, rzeczowniki, czasowniki (w tym – modalne), zaimki i spójniki;
- formy dydaktyczne w pracy z dziećmi (wykorzystujące naturalne potrzeby dzieci)³².

Z nauczaniem języków obcych łączy się **osoba nauczyciela**, jednego z ważniejszych elementów procesu kształcenia. Nauczyciel ten musi być przede wszystkim osobą starającą się poznać dzieci, aby móc jak najlepiej dobrać odpowiednie metody i środki pracy³³. Podejmuje zatem działania badawcze – nieustannie kontroluje i ocenia swoje czynności zawodowe, mając na względzie ulepszanie własnej pracy w kontekście pracy z uczniami³⁴. Jednocześnie, zgodnie z kanonami współczesnej edukacji – kompeten-

³¹ W. Pfeiffer: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań, WAGROS, 2001, s. 70–84.

³² M. Stec: *Języki obce w kontekście edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojasowi*. Red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger. Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2010, s. 448–451.

³³ A. Szplit: *W obliczu rozlicznych wyzwań – model kompetentnego nauczyciela języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*. Red. I. Adamek, Z. Zbróg. Kraków, Wydawnictwo LIBRON, 2011, s. 238–247.

³⁴ W. Kojas: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994, s. 136–139; Tenże: *Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne – kierunki zmian*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3–4, s. 27–28.

cjami kluczowymi, o których mowa w podstawie programowej, ma kształtować u dzieci wiedzę o uczeniu się poprzez włączanie ich do planowania, kontrolowania (samokontroli) i oceniania (samooceny)³⁵.

Tak jak każdy nauczyciel, także nauczyciel języka obcego powinien dysponować pewnym **kanonem kompetencji**. Są wśród nich kompetencje określone na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w dniu 13 listopada 1997 roku:

1. Prakseologiczne (związane ze skutecznością pracy nauczyciela – przejawiają się między innymi w umiejętności: planowania, organizowania, kontroli i oceny procesów edukacyjnych; opracowania własnej koncepcji pracy z klasą; korekty własnej pracy; zaplanowania doskonalenia i kształcenia zawodowego).
2. Komunikacyjne (związane między innymi z wiedzą nauczyciela o komunikowaniu interpersonalnym oraz umiejętnością myślenia dialogicznego, rozwijania tej umiejętności u uczniów; komunikowaniem uczuć i umiejętnością uczenia tej sztuki u innych; kształtowaniem wrażliwości językowej).
3. Współdziałania (związane między innymi z właściwymi zachowaniami prospołecznymi oraz z działaniami o charakterze integracyjnym nauczyciela; z umiejętnością zgodnego działania z innymi ludźmi; z umiejętnością rozwiązywania sytuacji konfliktowych).
4. Kreatywne (związane z innowacyjnością i niestandardowością działań; preferowaniem uczenia się uczniów nad ich nauczaniem; myśleniem krytycznym – uczeniem tej umiejętności uczniów; twórczym rozwiązywaniem problemów).
5. Informatyczne (związane z umiejętnością korzystania z nowoczesnych źródeł informacji w procesie edukacyjnym).
6. Moralne (związane między innymi ze zdolnością nauczyciela do refleksji nad danym czynem etycznym; umiejętnością stawiania sobie pytań „o granice: prawomocności etycznej działania zawodowego, współodpowiedzialności moralnej za rozwój wychowanka i nauczycielskiego sprawstwa”³⁶).

Wiele z powyższych kompetencji wpisuje w zakres kompetencji nauczyciela najmłodszych uczniów. R. Michalak wyróżnia trzy podstawowe ich kategorie, a w ich zakresie – szczegółowe. Biorąc pod uwagę własne doświadczenia w zakresie nauczania dzieci języka francuskiego, a także – w edukacji wczesnoszkolnej, sądzę, że można je uznać za interesujące właśnie z punktu widzenia pełnienia przez nauczyciela obu tych funkcji. Tak więc, uzupełniając proponowany zestaw kompetencji, proponuję:

³⁵ Szczególnie o tej ostatniej możliwości podmiotowego uczenia się znajdujemy coraz więcej publikacji odnoszących się do metod nauczania języka obcego. Przykładem jednej z takich metod może być portfolio, teczka zawierająca „prace wykonane przez jej właściciela, które pozwalają innym na ocenę posiadanych przez niego umiejętności”. [M. Pamuła, J. Rzyńska, M. Dobkowska: *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat*. Warszawa, CODN, 2007, s. 7]. O portfolio jako metodzie rozbudzania samooceny czytamy także między innymi w: M. Pamuła, J. Rzyńska, M. Dobkowska: *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa, CODN, 2007; S.G. Paris, L.R. Ayres: *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Tłum. M. Janowski, M. Micińska. Warszawa, WSiP, 1997. Samoocena zaś jako metoda pracy była kluczową umiejętnością rozwijaną w koncepcji Celestyna Freineta (karty samooceny), a przede wszystkim książka życia ucznia (pełna dokumentacja pracy ucznia, wszystkie jego wytwory pracy) była tą techniką pracy, do której najbardziej zbliżone jest portfolio.

³⁶ K. Denek: *O nowy kształt edukacji*. Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, s. 214–217.

1. Wyróżnić wśród **kompetencji specjalistycznych** te związane ze specyfiką kształcenia zintegrowanego, jak i te związane z nauką języka obcego.
2. Uzupełnić pierwszą z kompetencji szczegółowych wśród **kompetencji dydaktycznych** o aspekty związane z nauczaniem języka obcego i wyróżnić za autorką wszystkie pozostałe:
 1. kształcenie umiejętności właściwego projektowania i planowania zintegrowanych modułów [z uwzględnieniem nauki języka obcego – B.O.],
 2. respektowanie osobistej wiedzy ucznia, a także jego specyfiki rozwojowej,
 3. uwzględnienie sfery aktualnego i najbliższego rozwoju ucznia,
 4. uwzględnienie strategii uczenia się ucznia,
 5. respektowanie kontekstu rozwojowego ucznia³⁷.
3. Pozostawić bez zmian kompetencje psychologiczne i ich szczegółowe kategorie:
 - a) pozytywne nastawienie do wszystkich podmiotów edukacji,
 - b) umiejętności komunikacyjne,
 - c) umiejętność kierowania i kontrolowania emocji,
 - d) umiejętność budowania zgranego zespołu uczniowskiego i kierowania nim³⁸.

Wyżej wymienione kompetencje to tylko niewielki zakres oczekiwań, jakie mogą być adresowane zarówno do już pracujących aktywnie nauczycieli (w tym – nauczycieli języka obcego), jak i wobec przyszłych adeptów tego zawodu – studentów pedagogiki (w tym – edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego). Kompetencje nauczyciela trzeba widzieć w perspektywie kontekstu, w którym on działa. „Kompetencje są wyuczalne i powstają w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności”³⁹.

Tak więc niewątpliwie **wiele zależy od zaangażowania samego studenta** (odkrywającego coraz to nowe koncepcje pracy pedagogicznej i glottodydaktycznej), **zastanawiającego się nad własną koncepcją pracy**, wreszcie – wdrażającego ją do praktyki pedagogicznej. Równie wiele zależy od już pracującego nauczyciela, często dysponującego sprawdzonymi sposobami pracy. W tym przypadku chodziłoby o takiego nauczyciela, który nie zasklepałby się w swojej doskonałości, ale wychodził poza utarte schematy, szukał nowych, niekonwencjonalnych metod pracy z dziećmi, był otwarty na różne propozycje z ich strony. Słowem, chodziłoby o nauczyciela z ducha⁴⁰, także w tym zakresie – w nauczaniu języka obcego.

Na zakończenie, korzystając z doświadczenia pedagogicznego w zakresie nauczania dzieci języków obcych, pozwałam sobie na sformułowanie rad oraz zaadresowanie ich do refleksyjnych studentów pedagogiki, zwłaszcza w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, przedszkolnej i filologii języków obcych:

³⁷ R. Michalak: *Aktywizowanie ucznia...*, 2004, s. 63.

³⁸ Tamże.

³⁹ G. Koć-Seniuch: *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 2000, s. 231.

⁴⁰ B. Dymara: *O nauczycielach i nauczycielstwie*. W: *Sztuka bycia nauczycielem*. Red. B. Dymara. Cieszyn, Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, 1993, s. 105.

1. Ucz się języków obcych i korzystaj z możliwości, jakie stoją przed studentami krajów Unii Europejskiej – studiowania za granicą i odbywania praktyk zagranicznych. Doświadczenie pedagogiczne jest równie cenne co wiedza teoretyczna. Podpatrywanie innych, niekonwencjonalnych sposobów pracy z dziećmi, także w zakresie języka obcego, może w przyszłości stanowić atut w znalezieniu pracy, realizowaniu autorskiego programu edukacyjnego. Na pewno zaś spowoduje u kandydata do zawodu nauczycielskiego otwartość mentalną i ciekawość poznawczą – dwa najważniejsze, jak sądzę, uwarunkowania aktywnej i efektywnej pracy z dziećmi, bez zagrożenia wypaleniem zawodowym.

2. Studiując filologię języka obcego, a mając plany pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach I–III, staraj się czytać jak najwięcej literatury metodycznej z zakresu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Szukaj i poznawaj jak najwięcej różnych koncepcji i metod pedagogicznych. Pamiętaj, że wszystkie metody, o których mowa w zakresie pedagogiki pracy z młodszymi dziećmi, można, a nawet trzeba wykorzystywać w nauczaniu dzieci języka obcego. Pamiętaj jednak, że nie może być mowy o przeroście środków i metod nad rzeczywistymi zadaniami edukacyjnymi z zakresu nauczania języków obcych. Pamiętaj też, że nawet bardzo atrakcyjny dla dzieci program komputerowy może im się znudzić, jeśli będzie stosowany zbyt często. Czasami lepiej, aby dzieci po prostu coś narysowały i przykleiły (np. podpis w języku obcym pod obrazkiem). **Nie zapominaj, że pracujesz z dziećmi.**